

PÄDAGOGIK UND WISSENSGESELLSCHAFT

Die Beziehungen zwischen Pädagogik und Wissensgesellschaft sind vielfältig, und das Ziel der folgenden Ausführungen besteht darin, sie herauszuarbeiten, zu problematisieren und mögliche Forschungsperspektiven für die Erziehungswissenschaft¹ aufzuzeigen. Zu diesem Zweck wird zunächst eine Klärung des Begriffs der Wissensgesellschaft vorgenommen, um im Anschluss einen Überblick über das Spektrum der Beziehungen zwischen Pädagogik und Wissensgesellschaft zu geben. Dies reicht von der Rezeption des Wissensgesellschaftsbegriffs in pädagogischen Diskursen über die Bezugnahme politischer oder ökonomischer Akteure auf pädagogische Topoi wie etwa »Lebenslanges Lernen« im Kontext der Wissensgesellschaft bis hin zu kritischen Auseinandersetzungen um das Konzept der Wissensgesellschaft in Soziologie und Erziehungswissenschaft.

Der Begriff Wissensgesellschaft gehört aktuell zu den populärsten Zeitdiagnosen, um jüngere gesellschaftliche Entwicklungen bzw. Veränderungen zu beschreiben (Pongs 1999, 2000). Dies lässt sich auch für die Pädagogik feststellen², denn Titel wie »Bildung in der Wissensgesellschaft« (von Rosenblatt 1999), »Wissen und Nichtwissen. Herausforderungen für Soziale Arbeit in der Wissensgesellschaft«

- 1 Hier wie auch im Folgenden wird nicht scharf zwischen Erziehungswissenschaft und Pädagogik unterschieden. Der Begriff »Erziehungswissenschaft« wird tendenziell dann verwendet, wenn damit mehr der disziplinäre Bezug im engeren Sinne gemeint ist. Von »Pädagogik« wird dann gesprochen, wenn auch das die Disziplin übergreifende allgemeine pädagogische Wissen der Gesellschaft impliziert ist.
- 2 Einschränkung muss hier gleich hinzugefügt werden, dass von Seiten der Erziehungswissenschaft mit der Ausnahme von Sigrid Nolda (1996, 2001, 2001a) wenig zur kritischen Verhältnisbestimmung von Pädagogik und Wissensgesellschaft beigetragen wurde und die kritischen Analysen eher aus der Soziologie kommen (vgl. Kap. 1.1). Dieses Defizit überrascht zunächst deshalb, weil der Wissensbegriff – so könnte man meinen – bedeutsam für die Erziehungswissenschaft sein sollte, da die *Wissensvermittlung* als eine ihrer wesentlichen Aufgaben erachtet wird (z.B. Kade 1997). Dass »Wissen« dennoch keine systematische erziehungswissenschaftliche Kategorie wie etwa »Lernen« darstellt, sondern nur implizit thematisiert wird, kommt in Kapitel 2.2 zur Sprache.

(Homfeldt/Schulze-Krüdener 2000) oder »Erwachsenenbildung in der Wissensgesellschaft« (Nolda 1996) zeigen, dass »Wissensgesellschaft« als Bezugspunkt auch dort mittlerweile eine wichtige Rolle spielt³. Dies hängt auch damit zusammen, dass mit dem Bezug auf »Wissensgesellschaft« in doppelter Weise konzeptionell und strukturell grundlegende soziale Veränderungen bzw. Innovationen assoziiert werden. So wird auf der konzeptionellen Ebene betont,

»[...] dass das Konzept der Wissensgesellschaft allgemein von der wachsenden Bedeutung des Wissens als Ressource und Basis sozialen Handelns ausgeht. Der Begriff beschreibt den Umstand, dass Wissen generell zu einem konstitutiven Mechanismus von modernen Gesellschaften und zum Arbeitsinhalt von immer größer werdenden Gruppen von Menschen geworden ist [...] Das Neuartige dieses Konzepts besteht darin, dass es das Vordringen wissenschaftlich-technischen Wissens in die Lebens- und Handlungsbereiche von immer mehr Menschen nicht mit einer Zerstörung und Abwertung anderer Wissensformen verbindet, sondern im Gegenteil ein Neben- und Miteinander historisch unterschiedlicher Wissensformen konstatiert [...]« (Nolda 2001a: 117).

Auf der strukturellen Ebene lasse sich über die klassische Arbeits- bzw. Industriegesellschaft hinaus, so wird weiter argumentiert, seit den 1970er Jahren ein fundamentaler Wandel von Ökonomie, Politik, und Gesellschaft beobachten (Stehr 1994). Andere Begriffe, die in dem Zusammenhang genannt werden, lauten Flexibilisierung, Deregulierung, Risikogesellschaft, Neoliberalisierung, Autonomisierung⁴ usw.

Der konstatierte Bruch in der gesellschaftlichen Entwicklung wird entweder als bereits vollzogen bzw. als »fait accompli« (Nolda 2001:

- 3 Innerhalb der Erziehungswissenschaft wird zuweilen auch von »Lerngesellschaft« (Brödel/Siebert 2003) gesprochen. Gegenüber dieser semantischen Ausweitung eines pädagogischen Begriffs zur Kennzeichnung der gesamten Gesellschaft – was eine pädagogisierende Perspektive auszeichnet – ist der im Vergleich zum Lernbegriff grundlegendere Begriff des Wissens zu bevorzugen, da erst mit ihm weitere wichtige Unterscheidungen möglich sind. Dass Gesellschaften, soziale Gruppen, Institutionen und Individuen lernen, ist unstrittig, doch unterscheiden sie sich in den *Formen ihres Wissens* voneinander. Die Art des Lernens hängt von den jeweiligen Wissensformen ab und daher gilt es, Lernprozesse im weiteren Kontext von Wissensformen zu untersuchen bzw. Lernen als Modus des Wissenserwerbs (und der Wissensvermittlung) an die jeweiligen Wissensformen zurückzubinden.
- 4 Weitere Versuche, pädagogische Fragestellungen direkt mit zeitdiagnostisch-soziologischen Konzepten zu verknüpfen, finden sich in Wittpoth 2001 und Angiletta 2002.

100) betrachtet, oder es wird auf die in der Entstehung befindliche Wissensgesellschaft (Kuwan/Waschbüsch 1999: 20) rekurriert. So wird auch hervorgehoben, dass »Wissensgesellschaft« nur *einen* Ansatz im »Dickicht der Interpretationen« (Dewe/Ferchoff, in Arnold/Nolda/Nuissl 2001: 135) darstelle.

Auf den Terminus »Wissensgesellschaft« wird im wissenschaftlichen Bereich mindestens in dreifacher Weise zurückgegriffen: a) Wissensgesellschaft und die damit einhergehenden sozialen Veränderungen werden als »Tatsache« vorausgesetzt und nicht weiter problematisiert, b) der Begriff dient als Beschreibung für strukturelle Transformationen, an erster Stelle für die Beschreibung der Verschiebung von Kapital und Arbeit zu Wissen als wesentlicher Produktivkraft und c) ihm kommt die Funktion einer Beobachtungskategorie unter anderen wie »Risikogesellschaft« oder »Dienstleistungsgesellschaft« zu. Aufgrund der unterschiedlichen Bezüge auf »Wissensgesellschaft« als »Faktum«, »Transformationsprozess« oder »Beschreibungskategorie« sind einige Reflexionen zum weiteren Begriffsgebrauch angebracht.

»Pädagogik der Wissensgesellschaft« – begriffliche Vorüberlegungen

Angesichts eines Titels wie »Pädagogik der Wissensgesellschaft« läge eigentlich eine Verwendung des Wissensgesellschaftsbegriffs im zuerst genannten Sinne nahe (Wissensgesellschaft als Realkategorie), denn Wissensgesellschaft wäre als Faktum bereits unterstellt, wenn von der »Pädagogik der Wissensgesellschaft« die Rede wäre. Im Unterschied dazu soll der Begriff Wissensgesellschaft hier aber im Sinne von b) und c) gebraucht werden, um einerseits bestimmte *sozialstrukturelle Veränderungen* zu beschreiben (z.B. Veränderungen im Produktions- oder Managementbereich, in der Ökonomie, staatliche De-regulierungen im Bildungsbereich); andererseits stellt »Wissensgesellschaft« auf der *Diskursebene* eine Kategorie dar, durch die bestimmte Merkmale sozialer, ökonomischer, politischer oder kultureller Entwicklungen hervorgehoben und andere ausgeblendet werden (Becker 2001). Dem Wissensgesellschaftsbegriff wird hier somit eine deskriptiv-analytische Funktion auf der Ebene struktureller Veränderungen zugebilligt, die primär durch Wissen bzw. die Transformation von Wissen begründet ist⁵, und auf der Diskursebene wird er selbst zum Gegenstand einer (Diskurs-)Analyse gemacht, um seine Funktion in unterschiedlichen Diskursen zu untersuchen. In diesem Sinne wird

- 5 Ein Beispiel dafür könnte die Verschiebung von festen Qualifikationen hin zu vielfältigen Kompetenzen im Arbeits- und Weiterbildungsbereich sein (Vgl. Kap. 2.1.4).

auch vereinzelt der diskursive Stellenwert des Wissensgesellschaftsbegriffs herausgekehrt:

»Dem Befund der Wissensgesellschaft wird man wohl am ehesten gerecht, wenn man ihn nicht als konsistentes Gesellschaftsmodell, sondern vielmehr als ein lose geschnürtes Bündel von Diskursen begreift, in denen unterschiedliche Aspekte zur Rolle des Wissens in einer von Informationstechnologien stark geprägten Welt verhandelt [...] werden« (Treptow 2000: 23).

Sowohl die Selektivität von Kategorien sowie der Umstand, dass erste und zweite Beobachtung bei der Beschreibung von Wirklichkeit oft ineinander geschoben werden (Real- und Nominalbezug), machen entsprechende analytische Differenzierungen notwendig. Daher wird hier auch explizit eine *diskursanalytische Perspektive* eingeschlagen, die zugleich systematisch und historisch darauf ausgerichtet ist, den Diskurs über Wissensgesellschaft zu beobachten.

Gegenüber einer rein begriffsanalytischen Herangehensweise zielt eine systematische diskursanalytische Rekonstruktion des Wissensgesellschaftsdiskurses darauf, die jeweiligen Verwendungsweisen des Begriffs und damit seine Funktionen näher zu untersuchen. Ein Effekt der mangelnden Trennung zwischen Real- und Nominalfunktion bei der Verwendung des Begriffs Wissensgesellschaft stellt etwa die Vermischung von Prognose und Diagnose (Nolda 2001: 100) oder die fehlende Differenzierung zwischen »Idealtyp und Realtyp« (Steinbicker 2001: 73) dar.

Die hier eingeschlagene Perspektive bewegt sich somit im Spektrum der drei Funktionen von *Rekonstruktion*, *Dekonstruktion* und *Analyse* der »Wissensgesellschaft«. Zum einen geht es um eine historisch-genealogische Rekonstruktion des Wissensgesellschaftsdiskurses. Sie hat zum anderen eine dekonstruktive Funktion dahingehend, als der Wissensgesellschaftsbegriff in seinen vielfältigen Verweisen und semantischen Verknüpfungen analysiert wird, wozu auch implizite Prämissen und Voraussetzungen gehören, die normalerweise im Diskurs selbst nicht thematisiert werden – beispielsweise die zumeist nicht weiter problematisierte Übernahme individualisierungstheoretischer Annahmen. Hier gilt es, in dekonstruktiv-kritischer Absicht eine Problematisierung des Wissensgesellschaftsbegriffs vorzunehmen. Schließlich besteht die dritte Funktion des Wissensgesellschaftsbegriffs im erwähnten Status als analytische Kategorie, mit deren Hilfe spezifische sozialstrukturelle Veränderungen beschrieben werden können.

Die (Re-)Konstruktion von Bedeutungen, wie sie sich etwa in klassischen Definitionen widerspiegeln, hat stets ein dekonstruktives Moment in dem Sinne, dass immer wieder auf neue und andere Bedeutungen verwiesen wird. Bedeutungen verschieben sich je nach Kon-

text und auch die definitorische Festlegung von Begriffen sichert nicht ihren einheitlichen Gebrauch im Diskurs. Begriffe sind daher eher als semantisch überdeterminierte Bedeutungskomplexe zu verstehen denn als eindeutig und scharf abgegrenzte Konzepte. Es zeigt sich eine vielfältige explizite und implizite Verweisstruktur, was im Fall des Wissensgesellschaftsbegriffs etwa eine Verknüpfung mit Begriffen wie »Individualisierung«, »Deregulierung«, »Virtualisierung des Sozialen« oder »Medialisierung« beinhaltet.

Der Diskurs der Wissensgesellschaft und die Pädagogik

Um einen Überblick über die vielfältigen sozialen Entwicklungen und Veränderungen, die mit Wissensgesellschaft verbunden werden, zu bekommen, wird im ersten Kapitel das Konzept der Wissensgesellschaft expliziert. Dazu wird in zwei Schritten vorgegangen. Zum einen wird der Versuch einer genealogischen Rekonstruktion des Wissensgesellschaftsdiskurses unternommen, der bis in die Kybernetik der 1940er und 1950er Jahre zurückverfolgt werden kann. Dies ist deshalb für die Erziehungswissenschaft von Interesse, weil bereits diese frühen Konzepte genuin lerntheoretische Elemente im Rahmen gesamtgesellschaftlicher Steuerungsmodelle (Systemtheorie) enthielten, die aber erst später zum Tragen kamen, d.h. soziale und politische Bedeutung erlangten. Im zweiten Schritt werden die sozialstrukturellen Veränderungen in der Wissensgesellschaft beschrieben wie etwa die Virtualisierung des Sozialen, der Wandel sozialer Machtbeziehungen und *neue Subjektivierungsweisen*, für die Begriffe wie »flexibles Subjekt« oder »Ich-AG« stehen. Die pädagogischen Konzepte in dem Zusammenhang lauten etwa »Lebenslanges Lernen«, »Selbstgesteuertes Lernen« oder »Kompetenzerwerb«.

Eine These lautet dabei, dass die Pädagogik auf vielfache Weise direkt mit dem Wissensgesellschaftsdiskurs verknüpft ist, und dass zentrale pädagogische Themen wie Lernen, Bildung oder Kompetenz wiederum eine konstitutive Funktion für den Diskurs der Wissensgesellschaft haben. Daraus leitet sich das Ziel der Darstellungen und Erläuterungen vor allem der ersten beiden Kapitel ab, das darin besteht, die Verbindungslinien explizit zu machen und weiterführend die Folgen für die Pädagogik zu reflektieren.

Ein wichtiger Effekt der Diskursverknüpfung für die Pädagogik besteht darin, dass über den Diskurs der Wissensgesellschaft pädagogische Konzepte und Vorstellungen ins öffentliche Bewusstsein gelangen. So gibt es keine politische Rede über Wissensgesellschaft und kein öffentliches Bekenntnis zu ihr ohne einen Verweis auf die Notwendigkeit lebenslangen Lernens oder den vermeintlichen Defiziten des Bildungssystems. Und die Pädagogik ihrerseits greift auf »Wis-

sengesellschaft« zurück, um die Bedeutung Lebenslangen Lernens, einer flexibleren Bildung oder der steten Bereitschaft zum Kompetenzerwerb hervorzuheben.

Diese »win-win-Situation« bedeutet für die Pädagogik, dass sie etwas von der seit der Bildungsreform verloren gegangenen gesellschaftlichen Bedeutung zurück erlangen kann. Ihr kommt dabei die (selbstdefinierte) Aufgabe zu, Konzepte für eine Steigerung individueller Kompetenzen in Form pädagogischer Praktiken wie Lernen zu entwickeln. In einer historisch vergleichbaren Situation befand sich die Bildungsökonomie bzw. die Bildungsforschung der 1960er Jahre, als das »Humankapital« als wichtiger gesellschaftspolitischer und ökonomischer Entwicklungsfaktor entdeckt wurde. Dieser Diskurs stellt eine historische Anschlussstelle für gegenwärtige Diskurse um Kompetenz und Lebenslanges Lernen dar. Doch lässt sich eine wichtige Verschiebung gegenüber dem Humankapitalkonzept feststellen, das primär auf die Erhöhung der Zahl hochqualifizierter Arbeitskräfte zielte mit dem Zweck, ökonomisch davon profitieren und angesichts des Ost-West-Konflikts den Wettlauf um den technologischen und wissenschaftlichen Fortschritt für sich entscheiden zu können. Im Kontext neoliberaler Vorstellungen werden »Humanum« und »Kapital« neu konfiguriert, indem Bildung, Lernen und Kompetenzerwerb wesentlich als Individualisierungs- und Differenzierungstechniken gegenüber globalen Bildungsstrategien (Öffnung der Hochschulen, Demokratisierung) begriffen werden, wie sie in der Phase der Bildungsreform der 1960er Jahr verfolgt wurden. Individualisierung stellt hierbei zum einen eine Folge von sozialen Differenzierungsprozessen dar. Zum anderen repräsentiert sie eine Form rationaler Lebensführung, die wesentlich an gesellschaftliche Diskurse über Subjektivität gebunden ist, in denen bestimmte normative Subjektvorstellungen artikuliert werden. Auf dieser Diskursebene finden sich pädagogische (bzw. »pädagogisierte«) Subjektvorstellungen wie etwa die des »kompetenten Subjekts«, die auch eine *konstitutive Funktion für den Wissensgesellschaftsdiskurs* haben. Die kritische Perspektive auf Individualisierung – etwa als Rationalisierungsform bzw. als soziale Technik⁶ – zeigt, in welcher Weise sie mit neoliberalen Vorstellungen kompatibel ist (vgl. Lemke 1997: 255 ff.). Dabei spielen etwa »Kompetenzen«, die in pädagogischen Praktiken und in Form pädagogischen Wissens thematisiert, betont und zu einer unabdingbaren Res-

6 Foucault spricht von »Individualisierungstechniken« und meint damit eine bestimmte Art, in der gesellschaftliche Institutionen Individuen hervorbringen. Dies setzt ein bestimmtes Wissen über Techniken des Unterscheidens und Individualisierens voraus, das über längere Zeiträume institutionell in die Subjekte eingeschrieben wird (Foucault 1994, vgl. auch Kap. 3.3).

source individueller Entwicklung gemacht werden, eine zentrale Rolle. Aus diesem Grund ist eine Untersuchung des Zusammenhangs von Individualisierung, Kompetenzen und Subjektvorstellungen notwendig, um mögliche Affinitäten zwischen Pädagogik und Neoliberalismus aufzuzeigen. Darüber hinaus lassen sich noch weitere Diskursverknüpfungen feststellen: Es wird an Figuren aus dem klassischen Bildungsdiskurs – etwa an die Idee der Selbstbestimmung des Subjekts – angeschlossen⁷, der Autonomie- und Freiheitsbegriff wird (neo-)liberal-ökonomisch umgedeutet und die sozialen Bedingungen von Bildung, Lernen und Kompetenzerwerb werden größtenteils dethematisiert (vgl. Kap. 2.1).

Sigrid Nolda hebt hervor, dass der Diskurs über die Wissensgesellschaft stark »pädagogisiert« sei (Nolda 2001: 100), und seine historische Rekonstruktion zeigt, dass dies schon immer dahingehend der Fall gewesen ist, als in ihm stets die Mobilisierung und pädagogische Steuerung subjektiver Ressourcen sowie die Steigerung der Effektivität von sozialen Systemen durch Lernen zentral thematisiert wurde.

Eine solche historische Perspektive zeigt, wie erwähnt, die vielfachen und oftmals impliziten Verflechtungen, durch die der normative und positiv-prognostische Überschuss des Wissensgesellschaftsdiskurses in ein kritisches Licht gerückt werden kann (etwa in Bezug auf den Zusammenhang von Lernen und Kontrolle). Allzu positive Diagnosen und Programmatiken im Zusammenhang mit »Wissensgesellschaft« wurden einer Kritik unterzogen (z.B. Stehr 1994, Becker 2001) – eine Kritik, die u.a. auf die erwähnten neoliberalen Tendenzen zielt⁸. Hierbei werden gerade die pädagogischen Praktiken der Flexibilisierung der Subjekte durch Lernen, Bildung und Kompetenzerwerb zur Zielscheibe dieser Kritik (vgl. Wimmer 2002). Daher ist zu fragen, in welcher Weise noch auf Bildung zurückgegriffen werden kann, womit die pädagogischen Fragestellungen im engeren Sinne angesprochen sind, die sich im Kontext der Wissensgesellschaft ergeben.

- 7 Es wird in Kap. 2.1 zu zeigen sein, dass Neoliberalismus und Bildungsdiskurs im Unterschied zur Annahme einer Diskontinuität nicht in einem gegenseitigen Ausschließungsverhältnis stehen. Dies ist deshalb von Bedeutung, weil es die Anzahl möglicher Alternativen zu neoliberalen Bestimmungen von Subjektivität signifikant einschränkt.
- 8 Wissensgesellschaft und Neoliberalismus sind auf vielfältige Weise miteinander verknüpft, doch werden diese funktionalen und auch historischen Verknüpfungen hier nur soweit thematisiert, als sie für pädagogische Fragestellungen von Belang sind (vgl. Kap. 2.1 und 4.2).

Bildung oder Wissen?

Neben den Entwicklungsmöglichkeiten in der Wissensgesellschaft gilt es auch, systematisch die Ambivalenzen, Paradoxien und Widersprüche des Diskurses über die Wissensgesellschaft zu berücksichtigen, die innerhalb der Pädagogik kaum angesprochen werden. Gegenüber der Tendenz in der Pädagogik, sich vor allem positiv auf »Wissensgesellschaft« zu beziehen und unmittelbar an pädagogisch technologisierbare Praktiken anzukoppeln (z.B. neue Lernformen, Kompetenzerwerb), soll hier zunächst einmal nach den *Bedingungen der Möglichkeit pädagogischen Handelns und Wissens im Kontext der Wissensgesellschaft* gefragt werden. Am Beispiel des Bildungsbegriffs wird der unterschiedliche pädagogische Bezug auf Wissensgesellschaft deutlich. Zum einen wird die These des Bruchs zwischen Bildung und Subjekt vertreten (Wimmer 2002), was in Form einer Kritik am Neoliberalismus und der funktionalen Unterwerfung der Subjekte unter die Imperative des Marktes begründet wird. Zum anderen – und hier steht der positive Bezug zur Wissensgesellschaft im Vordergrund – wird die Notwendigkeit eines veränderten, mehr auf Kompetenz zugeschnittenen Allgemeinbildungsbegriffs hervorgehoben, der den Subjekten die autonome Teilhabe am raschen wirtschaftlichen Wandel und dem »kompetenten« Handeln in der Risikogesellschaft ermöglichen soll (de Haan/Poltermann 2002). In historischer Hinsicht wird also auf der einen Seite die Diskontinuität gegenüber klassischen Bildungstheorien behauptet, auf der anderen Seite wird über den Weg einer Umdefinition des (Allgemein-)Bildungsbegriffs an den Bildungsdiskurs angeschlossen. Darüber hinaus lässt sich in den letzten Jahren eine Naturalisierung des Bildungsbegriffs beobachten, da die Bildungs- und Lernfähigkeit des Menschen wesentlich mit Rückgriff auf naturwissenschaftliche Theorien (Neurophysiologie, Hirnforschung, Kognitionstheorien) begründet wird (vgl. Kilius/Kluge/Reisch 2002). Eine Alternative dazu stellt eine Bildungs- und Wissensforschung dar, welche die sozialen Wissensformen, deren Wandel und *daraus folgend* die pädagogischen Vermittlungs- und Aneignungsmöglichkeiten untersucht und auf diese Weise einen (de-)konstruktiv-kritischen Anschluss an den Wissensgesellschaftsdiskurs erreicht.

Die einseitige Konzentration wissenschaftlicher Untersuchungen von Lernprozessen auf das Subjekt etwa in Form der Teilnehmerorientierung in der Erwachsenenbildung vernachlässigt die Formenvielfalt und Strukturveränderungen sozialen Wissens. Demgegenüber würde es zu den wesentlichen Aufgaben einer »Pädagogik der Wissensgesellschaft« gehören, die *Vielförmigkeit des Wissens, seine Repräsentationsformen und Transformationen* zu berücksichtigen (vgl. Reuser 1999) und nicht theoretisch zu vernachlässigen oder gar auszublenden – eine Tendenz, die sich vor allem mit dem ausschließli-

chen Bezug auf »Kompetenzen« beobachten lässt. So kann die kritische Diagnose vom »Verschwinden des Wissens in der Erwachsenenbildung« (Sigrid Nolda) auf die gesamte Pädagogik ausgeweitet werden, was in einem eigentümlichen Kontrast zur »Thematisierung von ›Wissen‹ in den Bereichen Politik, Wirtschaft und Medien« stehe, wie Sigrid Nolda treffend bemerkt:

»Zu beobachten ist [...] nicht das Verschwinden *des* Wissens, sondern *eines* Wissens, hier: des von der Person des Lernenden noch unabhängigen Sachwissens: Wissenstheoretisch ausgedrückt hat sich das alltägliche [...] berufs- und lebenspraktische Wissen von Teilnehmern in den Vordergrund geschoben und das (mehr oder weniger curricularisierte) Wissen der Bildungsinhalte zurückgedrängt, der Lebensweltbezug rangiert vor dem Sachzwang. Die Fokussierung auf die Teilnehmerorientierung hat aber vergessen lassen, dass diese kein Selbstzweck ist, sondern immer nur in Verbindung mit einem Lerngegenstand Sinn macht« (Nolda 2001a: 103, Hervorh. im Orig.).

Rudolf Stichweh bringt in professionstheoretischer Hinsicht die damit verbundene Problematik auf den Punkt, wenn er gegenüber dem therapeutisch zweistelligen Modell der Beziehung zwischen Professionellem und Klienten (Oevermann 1996) die »Dreistelligkeit der Beziehung und damit die *intermediäre* Position des Professionellen« (Stichweh 1994: 374) herausstellt:

»›Vermittlung‹ betont den Gesichtspunkt der Repräsentation einer autonomen Sinnperspektive oder Sachthematik durch den Professionellen im Verhältnis zu seinem Klienten. Diese ›Repräsentation‹ kann [...] immer auch den Charakter der Heranführung an eine Sachthematik haben und insofern vermittelt sie ein Verhältnis zu dieser« (ebd.)

Somit spannt sich die *dreistellige Beziehung zwischen Professionellem, Klienten und Wissen als grundlegendes Relation auf und bildet das Proprium pädagogischer Professionalität*. Der zentrale Begriff der »Vermittlung« konkretisiert sich erst in dieser Dreierbeziehung und wird durch die Analyse des dabei eingesetzten Wissens weiterer Reflexion zugänglich. Insofern repräsentiert die Zweistelligkeit die »Wissensvergessenheit« der Erziehungswissenschaften, während die Dreistelligkeit der professionellen Beziehung das Wissen als dritte und wesentliche Komponente wieder einholt und damit seine konstitutive Funktion für das »pädagogische Verhältnis« deutlich macht.

Eine Ausnahme zu der Tendenz von Seiten der Pädagogik, Wissen, seine Formen und Strukturen als wesentliche Faktoren zu vernachlässigen, stellt die gegenwärtige Debatte über das Kerncurriculum dar (z.B. Böttcher/Kolb 2002). Hierbei wird das Wissen, seine Funktionen, die Formen der Vermittlung usw. in den Fokus der Betrachtung

gerückt mit dem Effekt, dass auch andere, zentrale Begriffe wie der Kompetenzbegriff konkretisiert werden. Unter Berufung auf kognitionstheoretische Befunde wird dabei zunächst eine wichtige Kritik am Kompetenzbegriff formuliert⁹. (Vor-)Wissen und Expertise seien zentral für die Ausbildung von Kompetenzen, und eine einseitige Verlagerung auf Kompetenzerwerb unabhängig von Wissen und Inhalten sei von geringem Nutzen:

»Eine Vernachlässigung der Vermittlung von Faktenwissen führt dazu, dass die Kinder überhaupt nicht in der Lage sind, Fakten systematisch und effektiv nachzuschlagen. Eine Überbetonung von prozessorientiertem Lernen zu Lasten des Erwerbs von Faktenwissen behindert vielmehr die Fähigkeit, das Lernen zu lernen« (Hirsch 2002: 51).

So wird für ein umfassendes Allgemeinwissen plädiert, das nicht funktional umgedeutet und nur auf Kompetenzen hin ausgerichtet werden darf. Allgemeinwissen sei »das beste intellektuelle Rüstzeug« und es sei »wichtiger für den Lernerfolg als die Einflüsse der Eltern, der Peergruppe und des nachbarschaftlichen Umfeldes« (ebd.: 61).

Von hier aus lässt sich nun fragen, in welcher Weise Wissen innerhalb der Erziehungswissenschaft in der Vergangenheit überhaupt thematisiert wurde. Dabei lassen sich mit der Curriculumsdiskussion, der Rezeption postmoderner Theorien, dem Bildungsdiskurs, der Rezeption kognitivistischer und radikalkonstruktivistischer Ansätze¹⁰ und dem Professionalisierungsdiskurs fünf verschiedene Diskursstränge rekonstruieren, in denen der Wissensbegriff implizit als Subdiskurs eine Rolle spielt (Kap. 2.2).

Einen dezidierten Versuch, pädagogisches Wissen durch eine Präzisierung des Wissensbegriffs zu bestimmen, haben Oelkers/Tenorth (1991a) unternommen. Der von den Autoren explizierte Wissensbeg-

9 Hans-Günter Rolff hat im Zusammenhang mit der Diskussion um Bildungsstandards zurecht darauf aufmerksam gemacht, dass der Kompetenzbegriff nicht auf die »durch die Berufspädagogik popularisierten Sach-, Sozial-, Personal- und Methodenkompetenzen« zu reduzieren sei (2003). Für einen konzeptuell ausgefilterten Kompetenzbegriff in der Erziehungswissenschaft vgl. Nieke 2002.

10 Hier lässt sich für den Radikalkonstruktivismus feststellen, dass der Wissensbegriff aufgrund der Annahme der Autonomie des Bewusstseins funktional eine zentrale Rolle spielt, aber die Art heteronomer und sozialer Vorstrukturierung des subjektiv konstruierten Wissens aufgrund des Postulats der operativen und informationellen Geschlossenheit vernachlässigt wird. In der Untersuchung des Verhältnisses von heteronomen und autonomen Wissensstrukturen bei Vermittlungsprozessen läge aber eine wesentliche erziehungswissenschaftliche Aufgabe (vgl. dazu mit Blick auf den Lernbegriff Kap. 5.3).

riff bildet einen wichtigen Ausgangspunkt für die Ausarbeitung eines weitergehenden Wissenskonzepts, das die Analyse unterschiedlicher Formen von Wissen ermöglichen soll. *Ein entsprechendes Wissenskonzept bildet die Grundlage für eine pädagogisch akzentuierte Wissensforschung, die Vermittlungs-, Aneignungs- und Transformationsprozesse des Wissens von der Seite seiner sozialen und repräsentationalen Formveränderungen aus konzeptualisiert.* Ein solches Konzept – in Form des »soziokulturellen Wissens« – wird in Kapitel 2.3 umrissen, wobei allgemeine und formale Merkmale von Wissen wie »Zeit« oder »Prozeduralität« herauspräpariert werden, die zur konkreten Untersuchung von Wissensformen dienen¹¹. Forschungspraktisch wären für die Erziehungswissenschaft Fragen folgender Art von zentralem Interesse: In welcher Weise besitzt Vermittlungswissen eine eigene Struktur? Unterscheidet es sich – und wenn ja, wie unterscheidet es sich – von anderen Formen popularisierten Wissens? In welcher Weise lässt sich Wissen aufgrund unterschiedlicher Vermittlungsformen und -situationen (Schule, Weiterbildung) differenzieren? Wie hat sich der historische Wandel von Wissensformen auf die Gestaltung pädagogischer Praxis ausgewirkt?¹² Eine solche von der Seite des sozialen Wissens und seiner Repräsentationsformen ausgehende Erforschung von Praktiken der Vermittlung und Aneignung in unterschiedlichen pädagogischen Feldern wird in Kapitel 2.3.1 skizziert.

Pädagogisches Wissen als spezifisches Differenzwissen

Ein Signum von Wissen stellt seine systemkonstitutive Funktion dar, durch die formgebende und abgrenzende Unterscheidungen etabliert werden – als differente Wissensformen etwa in der Unterscheidung von »theoretischem« und »praktischem« Wissen. Pädagogik ist ihrerseits durch ein spezifisches Differenzwissen charakterisiert, zu dem elementare Unterscheidungen wie Kind/Erwachsener (Nemitz 2001), behindert/normal oder auch die eigen/fremd-Unterscheidung für kulturelle Differenzen gehören (Lutz/Wenning 2001, Höhne 2001). Anknüpfend an die Feststellung von Basil Bernstein, dass sich modernes Bildungswissen durch Pluralität und Differenz gegenüber klassi-

11 Vgl. für eine entsprechende Analyse von Wissen in Schulbüchern Höhne 2003: 155-173.

12 Hier könnte eine Forschungsrichtung die Untersuchung der Veränderungen in Lehrplänen und ihrer Auswirkungen auf Schule und Unterricht seit dem 19. Jahrhundert sein (Müller 1977). Oder es könnten etwa die Folgen der Verschiebung von Qualifikation zu Kompetenz im Bereich der Erwachsenenbildung untersucht werden (vgl. Kap. 2.1.4).

schem, auf Homogenität hin orientierten Wissen auszeichnet, können die Auswirkungen dieser Verschiebung am Beispiel der Kulturdivergenz untersucht werden (Kap. 3.1). Als Ergebnis einer historischen und systematischen Rekonstruktion zeigt sich die elementare Kodierung von Kultur – als Unterscheidung von »eigen/fremd« – im Kontext der Nationalstaatenbildung, was analog zum Politikbegriff nach Carl Schmitt¹³ als Begriff des »Kulturellen« aufgefasst werden kann¹⁴. Die in Alltag, Medien und Wissenschaften als normal erachteten nationalkulturellen Unterscheidungen (italienische Kultur, deutsche Kultur) bilden den Teil eines dominanten sozialen Wissens bzw. eines Dispositivs (Michel Foucault)¹⁵, zu dem pädagogisches Wissen über Fremdheit und kulturelle Unterschiede auf spezifische Weise beiträgt. Es zeigt sich, dass typisch pädagogische Figuren wie »Toleranz« und »Verstehen«, mit der das Programm der Interkulturellen Pädagogik normativ begründet wird, die Kulturdivergenz voraussetzen, deren Abbau im gleichen Atemzug als selbstdeklariertes Ziel gefordert wird. Dieser Widerspruch bleibt in interkulturellen Programmen zumeist verdeckt, und wird immer wieder fortgeschrieben. Ein Effekt davon ist, dass die dominante fremd/eigen-Differenz verfestigt wird und so wesentlich zur Normalisierung nationalkultureller Unterscheidungen beiträgt (Kap. 3.2).

Der Umgang mit Differenz bildet in der Wissensgesellschaft eine zentrale Aufgabe von Bildungsinstitutionen und zuvorderst der Schule. Angesichts der Pluralisierung von Differenzen geht es um die grundsätzliche Frage, welches einheitliche oder kollektive Wissen noch vermittelt und auf welche Unterscheidungen dabei zurückgegriffen werden kann bzw. soll. Mit der Beobachtung Bernsteins (1977) vom Wandel des Bildungswissens in der Moderne von einem homogenisierenden hin zu einem differenzierenden Wissen verändert sich die Art der Integration und Identitätsbildung im Bildungsbereich. Neben den pädagogischen Differenzierungsformen wie »Schulart« oder »Klassenstufe« besitzen soziale Differenzen wie Geschlecht und Nationalität eine subjektkonstitutive und daher regulierende Funktion für Schule und Unterricht (Kap. 3.3). Diese »regulativen Differenzen« stellen Individualisierungstechniken dar, aufgrund deren Schüler ein spezifisches Wissen über sich und »den/die Anderen« erwerben (geschlechtstypisch, kulturell usw.). Entgegen strukturfunktionalistischen

13 Der Verfassungstheoretiker Carl Schmitt geht von der Unterscheidung »Freund/Feind« als dem Wesen des Politischen aus (Schmitt 1996).

14 Es geht also nicht um »Kultur« im allgemeinen, denn sie beinhaltet weitere Differenzen wie hoch/niedrig (Bollenbeck 1996) oder zivilisiert/unzivilisiert (Lutz/Wenning 2001: 20).

15 Vgl. ausführlich zum Dispositivbegriff bei Foucault Kap. 3.1.

Annahmen spielen askriptive und partikulare Merkmale eine wichtige Rolle in der schulischen Differenzierungspraxis – eine Tendenz, die im Zuge postmoderner Aufwertung von Differenz in der Wissensgesellschaft noch verstärkt wird.

Pädagogisierungsprozesse

Neben der Popularisierung wissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Feldern (Drerup/Keiner 1999) lässt sich eine zweite, für die Transformation pädagogischen Wissens in der Wissensgesellschaft wichtige Entwicklung beobachten. Es handelt sich um Pädagogisierungsprozesse, durch die – so die These – nicht nur eine Ausweitung pädagogischer Semantiken auf andere Felder stattfindet, sondern die auch zu einer grundlegenden Transformation sozialer Beziehungen und Machtverhältnisse beitragen. Die gegenwärtige hohe Bedeutung pädagogischer Bildungs- und Entwicklungsvorstellungen¹⁶ in Politik, Ökonomie und Medien stellen ein Indiz für eine entsprechende Pädagogisierung dar. So lässt sich nicht nur die Verallgemeinerung einer »ökonomischen Form« als Spezifikum des Neoliberalismus beobachten (Lemke/Krasmann/Bröckling 2000: 16), durch den weite Teile des Sozialen einer ökonomischen Logik unterworfen werden. Pädagogisierungsprozesse lassen sich analog dazu als die Durchsetzung einer »pädagogischen Form« auffassen, durch die für alle Lebensbereiche die tendenziell indefiniten, individuellen und sozialen Entwicklungs- und Steigerungsmöglichkeiten betont werden (vgl. Kap. 4.1).

Für einen kritisch-dekonstruktiven Begriff von Wissensgesellschaft, der die Ambivalenzen und Widersprüche der Entwicklung in den letzten drei Jahrzehnten berücksichtigt, ist es daher notwendig, Praktiken und Prozesse der Neoliberalisierung im Blick zu behalten. In pädagogischer Perspektive sind dies vor allem neue Subjektivierungsweisen, die mit Schlagworten wie »Selbst-Unternehmertum« oder »flexibler Mensch« verknüpft sind sowie Diskurse, in denen die allumfassende Formbarkeit und Entwicklungsfähigkeit von Menschen hervorgehoben wird. »Lebenslanges Lernen«, »Bildung«, »Weiterbildung«, »Kompetenzerwerb« und ähnliche pädagogische Formeln erfahren im Kontext neoliberaler Positionen, die im Zusammenhang mit Wissensgesellschaft artikuliert werden, eine nachhaltige Aufwertung und spezifische Funktionalität. Dies wird deutlich, wenn der Kompetenzbeg-

16 Dabei ist zu denken an Konzepte wie Lebenslanges Lernen, neue Lernkulturen, Kompetenzerwerb oder Organisationslernen, die in politischen Statements, in unterschiedlichen Medien, populärwissenschaftlichen Ratgebern usw. auftauchen.

riff theoretisch an soziale, ökonomische und kulturelle Klassenlagen rückgebunden und im Bourdieuschen Sinne als »Kapital« aufgefasst wird (Kap. 2.1). Es zeigt sich dann, dass von diesem Konzept im wesentlichen eine hochqualifizierte Dienstleistungsklasse profitiert, die in der Wissensgesellschaft das obere Segment der ca. 20 % Wissensarbeiter (Willke 1999) bilden.

Die Kombination zweier unterschiedlicher Menschenbilder, nämlich des homo oeconomicus und des homo discens, d.h. des lernenden Menschen (Geißler 1998: 167) zum »homo kompetenz« (Alulaf/Stroobants 1994: 54) stellt ein zentrales Signum des Diskurses um die Wissensgesellschaft dar. Gegenüber klassischen (wirtschafts-)liberalen Vorstellungen geht es weniger um die Beseitigung äußerer sozialer und politischer Einschränkungen, die das als autonom erachtete Individuum in der freien Entfaltung seiner Kräfte limitieren könnten. Vielmehr soll im neoliberalen Sinne durch die Herausstellung der subjektiven Entwicklungs- und Steigerungsmöglichkeiten eine Kompetenz zum Risikomanagement erreicht werden, mit der das Individuum den »Widrigkeiten« ökonomischer Veränderungen und biographischer Unsicherheiten begegnet.

Gemeinhin werden die »Synergieeffekte« der Kopplung unterschiedlicher Subjektvorstellungen und Rationalitäten positiv herausgestellt, aber es wird kaum thematisiert, dass gleichzeitig auch *neue Linien des Ausschlusses und neue Formen sozialer Ungleichheit* produziert werden. Man denke hierbei an die neuen Formen der Wissenskluft, die entstehen, da der Zugang zu Wissen und Information sozial und ökonomisch ungleich verteilt ist. Thomas Lemke hebt die Bedeutung von Differenzen für das »neoliberale Programm« hervor (Lemke 1997: 251). In diesem Sinne beinhaltet etwa der Erwerb von Kompetenzen immer auch das Postulat, sich in seinen Fähigkeiten von »den Anderen« zu unterscheiden. Differenz und Distinktion gehen hierbei funktional ineinander über. Hierbei kann pädagogisches Wissen zu machtvolltem Wissen, wenn es die sozialen Effekte der eigenen Wissensproduktion – etwa die andauernde Betonung der Lern- und Steigerungsfähigkeit der Subjekte durch Kompetenzerwerb – nicht mehr reflektiert und sich lediglich auf eine »konstruktive Rolle« bzw. Positivformeln verlegt. Die sozialen, politischen und ökonomischen Wirkungen seiner Wissensproduktion kann Pädagogik sicherlich nicht direkt kontrollieren, d.h. die Art, in der in anderen Feldern auf pädagogisches Wissen zurückgegriffen wird, aber sie kann den Rückgriff und die Kontextualisierung pädagogischer Theoreme (z.B. Lebenslanges Lernen) in Diskursen beobachten und auf seine Funktionen hin analysieren. Hierin zeigt sich die *reflexive Funktion diskursanalytischer*

Ansätze, mit deren Hilfe die disziplinären Wissens- und Diskursproduktionen untersucht werden können¹⁷.

Ein diskursanalytischer Blick auf die historische Entstehung pädagogischer Subjektvorstellungen zeigt zum einen, in welcher Weise Kontinuitäten und Diskontinuitäten zu Subjektvorstellungen im aktuellen Wissensgesellschaftsdiskurs bestehen und zum anderen wird der konstitutive Zusammenhang von Wissen, Macht und Subjektivierungsform¹⁸ deutlich (Kap. 4.2). Damit verbunden sind die Paradoxien von Subjektivierung – an erster Stelle die von heteronomer Steuerung und autonomer Entfaltung des Subjekts –, die ein Grundthema der Pädagogik und vor allem der Bildungstheorien darstellen. Eine explizite Aktualisierung erfährt der Bildungsbegriff durch seine radikalkonstruktivistische Reformulierung (z.B. Lenzen 1997a), bei der die Bestimmung von Lernen eine wichtige Rolle einnimmt (vgl. Punkt 2.1.6).

Lernen in der Wissensgesellschaft

Neben »Bildung« stellt »Lernen« einen zentralen erziehungswissenschaftlichen Topos dar, der im Kontext der Wissensgesellschaft historisch und systematisch einen überragenden Stellenwert erhält. Zu beobachten ist dabei innerdisziplinär eine hochgradige Ausdifferenzierung des Lerndiskurses in der Erziehungswissenschaft in den letzten zwei Jahrzehnten. Aufgrund der sehr unterschiedlichen Ansätze stellt sich dabei aber auch die Frage, inwieweit noch von einem *einheitlichen* wissenschaftlichen Gegenstand »Lernen« gesprochen werden kann (Kap. 5.1). Neuere Entwicklungen wie die Rezeption des Radikalkonstruktivismus und das Konzept der »Neuen Lernkultur(en)« stellen Versuche von Seiten der Disziplin dar, auf gegenwärtige soziale, politische und ökonomische Veränderungen zu reagieren. Mit

17 Vgl. für die Vergleichende Erziehungswissenschaft beispielsweise Schriewer 2000. Es wäre noch anzumerken, dass keine Methode oder Theorie an sich »reflexiv« in einem anspruchsvollen erkenntnistheoretischen Sinne ist. Hier soll lediglich zum Ausdruck gebracht werden, dass eine systematische Analyse der Wissens- und Diskursproduktion als Beobachtung zweiter Ordnung eine Voraussetzung für eine weitere Reflexionen – etwa in Form der Funktionsbestimmung spezifischer Begriffsverwendungen – darstellt, wofür sich methodisch die Diskursanalyse anbietet.

18 Subjektivierung wird hierbei in der doppelten Weise von »Subjektwerdung« und gleichzeitiger »Integration in eine symbolische Ordnung« verstanden.

Kognitionstheorien, Radikalkonstruktivismus, Theorien des Organisationslernens, Lebenslangem Lernen und dem Konzept der Lernkulturen lassen sich fünf zentrale theoretische Positionen des pädagogischen Lerndiskurses unterscheiden und in Bezug auf den Lernbegriff vergleichen (Punkt 5.1.2).

Die unterschiedlichen Bestimmungen von Lernen beinhalten differente Subjektvorstellungen. Die Unterschiede der Theorien zeigen sich wesentlich in ihren metatheoretischen Annahmen, die aber im Diskurs nicht explizit reflektiert werden oder nur von untergeordneter Bedeutung sind. Eine ausdifferenzierte Disziplin benötigt aber ein »Meta-wissen« über ihre Gegenstandsbereiche, die Art ihrer Theoriegenerierung und Diskursproduktion, was eine Art »disziplinäres Gedächtnis« darstellt. Erst auf diese Weise kann das spezifische Disziplinwissen gegenüber dem Wissen anderer Disziplinen und seiner Verwendung in anderen sozialen Bereichen (Politik, Medien, Ökonomie usw.) abgegrenzt, reflektiert und in seiner Spezifik untersucht werden.

Ein exemplarisch genauerer Blick auf das Konzept der Lernkultur zeigt, in welcher Weise sowohl an lern- als auch an kulturtheoretische Überlegungen angeschlossen wird. Dabei handelt es sich um einen Versuch, individuelles und soziales Lernen zu integrieren, womit der innovatorische Gehalt begründet wird. Eine grundlegende Auseinandersetzung mit dem Bestimmungswort »Kultur« fehlt jedoch gänzlich im Lernkulturdiskurs, was zu der Vermutung führt, dass Kultur hier wesentlich metaphorisch bzw. im Sinne einer catch-all-Kategorie gebraucht wird (Kap. 5.2). Wie in Bezug auf soziokulturelles Wissen so erweisen sich auch im Fall der kulturtheoretischen Begründungen von Lernen Gedächtnistheorien als anschlussfähig.

Ein Erfahrungsbericht zu Lernprozessen in einer gestalteten Lernumgebung beschließt das Kapitel zu Lerndiskursen in der Erziehungswissenschaft. Auf der theoretischen Ebene geht es um die Frage, in welcher Weise die Vorstrukturierung des Wissens in Form des Materials (zumeist Texte), das Vorwissen und die Aneignungsformen der Lernenden in der Lernumgebung zusammenhängen und wie dies empirisch untersucht werden kann. Theoretisch kann Lernen als Umgang mit *Komplexität*, *Selektionsstrategie* und *Differenzerfahrung* begriffen werden. Mit einem derartigen *Strukturbegriff von Lernen* ist es möglich, empirisch anhand der Beobachtung der Lerneraktivitäten und mit Hilfe einer diskursnahen Analyse der Daten (Auswertung der Mitschriften, Notizen, Gespräche, Beobachtung) die Transformationen von Wissen nachzuzeichnen und Rückschlüsse auf die Arten der Aktivität, der Strategien usw. zu ziehen. Ein Befund der Auswertung der Mitschriften ist, dass die Form und Struktur des Diskurses, in der das Wissen repräsentiert ist, den Umgang der Lernenden mit dem Wissen nachweisbar mitsteuert. Die Eigenkonstruktionen auf Lernerseite sind durchzogen von textuellen Steuerungsmitteln (Absätze, Überschriften,

typographische Unterschiede), d.h. Vorgaben, wie sie durch die Strukturierung der Lernumgebung und des Materials realisiert werden. Dies kann als Indiz für eine subtile Lenkung des Lernerbewusstseins durch die Art der Wissensstrukturierung gewertet werden, die für die individuellen Konstruktionen konstitutiv ist. Selbst- und Fremdkonstruktion – so die These – sind untrennbar miteinander verknüpft, so dass nicht von einer völligen Lernautonomie ausgegangen werden kann. Vielmehr sind Unterschiede auf der Ebene individueller Strategien bei der Auswahl von Wissen, das angeeignet wird, zu beobachten, doch die Konstruktionen auf Seiten der Lernenden erweisen sich immer auch als Rekonstruktionen bestimmter Strukturelemente. Subjektive Konstruktionen und Rekonstruktionen ergänzen sich hierbei im Lernprozess.

Überblick über die einzelnen Kapitel

Im 1. Kapitel geht es zum einen um eine Rekonstruktion des Diskurses um die Wissensgesellschaft (Kap. 1.1) und zum anderen um die mit diesem Begriff beschriebenen sozialstrukturellen Veränderungen (Kap. 1.2). Eine Funktion des Kapitels besteht darin, das weitere zu bearbeitende Feld abzustecken, indem die Verknüpfungen von Pädagogik und Wissensgesellschaft aus der Perspektive des Wissensgesellschaftsdiskurses aufgezeigt werden.

Im 2. Kapitel wird schrittweise auf spezifischere pädagogische Fragestellungen fokussiert, die sich im Zusammenhang mit dem Konzept der Wissensgesellschaft ergeben. Die beiden Begriffe »Bildung« und »Wissen« stehen dabei im Vordergrund. Zunächst wird die Frage nach der Bedeutung von Bildung in der Wissensgesellschaft aufgeworfen. Es soll u.a. gezeigt werden, dass das »neue Verständnis« von Bildung im Kontext neoliberaler Diskurse teilweise an den klassischen Bildungsdiskurs anknüpft (Kap. 2.1). In den beiden folgenden Unterkapiteln wird spezifisch der Stellenwert des Wissensbegriffs für die Erziehungswissenschaft thematisiert. Dabei wird zunächst der Status des Wissensbegriffs innerhalb der Erziehungswissenschaft untersucht (Kap. 2.2). Mangels eines klaren Wissensbegriffs wird anschließend das Konzept des »soziokulturellen Wissens« umrissen (Kap. 2.3), das Perspektiven auf eine erziehungswissenschaftliche Wissensforschung eröffnen soll, wie sie im Anschluss skizziert wird (Kap. 2.3.1).

In Kapitel 3 wird die zentrale Bedeutung von Differenz in der Pädagogik im Kontext von Moderne und Postmoderne am Beispiel kultureller Differenzen thematisiert. Im ersten Schritt wird die Genealogie von Fremdheit in der Moderne aus dem »Geist der kulturellen Verschiedenheit« im Rahmen des modernen Nationalstaates rekonstruiert. Ziel ist es, die Fremd/Eigen-Differenz als elementaren Kode

»des Kulturellen« aufzuzeigen (Kap. 3.1), um anschließend herrschendes pädagogisches Wissen über Kulturdifferenz und Fremdheit auf seine Funktion hin zu untersuchen. In einem dritten Schritt wird in allgemeinerer Weise auf den Zusammenhang von funktionalen Differenzierungsformen in der Schule und sozialen Differenzen wie etwa geschlechtsspezifische oder nationalkulturelle Unterschiede eingegangen. Hierbei wird die These vertreten, dass soziale Differenzen eine zentrale regulative Funktion für Schule haben und wesentlich zur Subjektkonstitution beitragen (Kap. 3.3).

Im 4. Kapitel soll ein innerhalb der Pädagogik wenig beachteter Zusammenhang diskutiert werden, nämlich das Verhältnis von Pädagogik und Macht. In Kap. 4.1 geht es darum zu zeigen, in welcher Weise soziale Machtverhältnisse pädagogisch überformt und somit pädagogisiert werden. Diese Interpretation geht über die bisherige Pädagogisierungsdiskussion hinaus, der es im wesentlichen darum bestellt ist, eine Ausweitung der pädagogischen Semantik in andere Teilsysteme der Gesellschaft zu konstatieren. In einer weiteren historischen Rekonstruktion des anschließenden Unterkapitels 4.2 soll die Entstehung spezifisch pädagogischer Subjektvorstellungen nachgezeichnet werden, die im aktuellen Wissensgesellschaftsdiskurs eine zentrale Rolle spielen. Klassische pädagogisch-bildungstheoretische Paradoxien wie die von Autonomie und Heteronomie werden in neoliberalen Kontexten positiv rezipiert und produktiv »gewendet«.

Die ersten beiden Unterkapitel des 5. Kapitels widmen sich dem erziehungswissenschaftlichen Lerndiskurs. Zum einen geht es um die Frage, ob in der Erziehungswissenschaft angesichts der unterschiedlichen Ansätze noch ein gemeinsamer Forschungsgegenstand Lernen existiert. Zur Beantwortung dieser Frage wird eine diskursanalytische Betrachtung vorgeschlagen, wozu explizit eine Diskursanalyse konzipiert wird (Kap. 5.1). Anschließend wird das Konzept der Lernkultur vorgestellt. Aufgrund einer fehlenden kulturtheoretischen Begründung von Lernen wird eine mögliche Weiterführung in Anschluss an aktuelle Kulturtheorien aufgezeigt (Kap. 5.2). Beschlossen wird das Unterkapitel mit einem Erfahrungsbericht zum Selbstgesteuerten Lernen in einer vorstrukturierten Lernumgebung, der einige theoretische Überlegungen zu einem Strukturbegriff von Lernen enthält (Kap. 5.3).